

# Le rapport à l'écrit d'enseignants inuit en formation Inuit teachers in training and how they relate to written materials

Yvonne da Silveira

Volume 33, numéro 1-2, 2009

Éducation et transmission des savoirs inuit au Canada  
Education and transmission of Inuit knowledge in Canada

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/044970ar>  
DOI : <https://doi.org/10.7202/044970ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

## Éditeur(s)

Association Inuksiutiit Katimajit Inc.  
Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA)

## ISSN

0701-1008 (imprimé)  
1708-5268 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

## Citer cette note

da Silveira, Y. (2009). Le rapport à l'écrit d'enseignants inuit en formation.  
*Études/Inuit/Studies*, 33(1-2), 245–259. <https://doi.org/10.7202/044970ar>

## Résumé de l'article

La maîtrise de la langue écrite est un facteur incontournable de la réussite scolaire, l'école étant ancrée dans l'écrit. Pour l'élève ou l'enseignant inuit, cela implique d'être confronté à la double réalité d'une culture première, orale, et d'une seconde, scolaire et écrite. Or l'enseignant a pour tâche de socialiser l'élève à cette dernière. À la suite de deux cours portant sur l'identité culturelle, l'éducation et le développement institutionnel donnés aux enseignants inuit dans le cadre d'un programme de formation des maîtres, nous nous sommes intéressée à leur rapport à l'écrit. Nos observations proviennent de cours donnés dans un village du Nunavik à l'automne 2007 et à l'hiver 2008. Notre discussion soulève des questions concernant la formation d'enseignants inuit dans des contextes multiculturels.

## Le rapport à l'écrit d'enseignants inuit en formation

---

Yvonne da Silveira\*

**Abstract:** Inuit teachers in training and how they relate to written materials

Proficiency in writing skills is essential to academic success, school being based on written materials. For Inuit students or teachers, this implies confronting the dual reality of a first culture that is oral and a second that is written and academic. Teachers therefore have the task of socialising their students into the second culture. Following two courses on cultural identity, education, and institutional development for Inuit teachers in a teacher-training program, we became interested in their relationship to written materials. Our observations were collected from courses in a Nunavik village during the fall of 2007 and the winter of 2008. Our discussion raises questions about the training of Inuit teachers in multicultural contexts.

**Résumé:** Le rapport à l'écrit d'enseignants inuit en formation

La maîtrise de la langue écrite est un facteur incontournable de la réussite scolaire, l'école étant ancrée dans l'écrit. Pour l'élève ou l'enseignant inuit, cela implique d'être confronté à la double réalité d'une culture première, orale, et d'une seconde, scolaire et écrite. Or l'enseignant a pour tâche de socialiser l'élève à cette dernière. À la suite de deux cours portant sur l'identité culturelle, l'éducation et le développement institutionnel donnés aux enseignants inuit dans le cadre d'un programme de formation des maîtres, nous nous sommes intéressée à leur rapport à l'écrit. Nos observations proviennent de cours donnés dans un village du Nunavik à l'automne 2007 et à l'hiver 2008. Notre discussion soulève des questions concernant la formation d'enseignants inuit dans des contextes multiculturels.

---

### Introduction

\* Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 445 boul. de l'Université, Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5E4, Canada. Yvonne.Dasilveira@uqat.ca

Le modèle scolaire occidental prenant pour acquis l'usage de la langue maternelle dans l'apprentissage scolaire est adopté dans le monde entier. La réussite scolaire est ancrée dans l'accès à l'écrit, facteur indispensable «pour atteindre des objectifs personnels, sociaux et professionnels dans une société technologiquement avancée» (Legendre 2005: 841). Toutefois cette conception de l'éducation est constamment remise en question car elle exclut d'autres formes de communication et de cultures, notamment d'expression orale (Bernstein 1971, 1972; Calvet 1971; Cummins 1981; Labov 1976, 1978). Comme l'affirme Cook-Gumperz dans sa critique de la conception courante, et réductrice, de la littératie:

Depuis le début du XXe siècle, on a présumé sans équivoque que la littératie est à la fois le but et le produit de la scolarisation (Cicourel et Mehan 1985) et que son acquisition va de pair avec l'amélioration de la qualité de vie des individus, des groupes sociaux et même de la société dans son ensemble [...] les termes de cette équation ne peuvent toutefois pas être pris pour acquis (Cook-Gumperz 2006: 19).<sup>1</sup>

Dans cette optique, la littératie devient l'une des composantes de base de la scolarisation sur laquelle doivent s'appuyer d'autres apprentissages. [...] Bien qu'elle propose de fournir les mêmes opportunités en permettant à tous les individus un accès égal à la littératie, l'organisation bureaucratique des systèmes scolaires a servi à séparer les gens de toute base culturelle (Katz 1971) (Cook-Gumperz 2006: 39).

Tout jeune élève occidental passe généralement d'une culture première à une culture seconde<sup>2</sup> de l'écrit qui est le point d'ancrage et la raison d'être de l'école (MÉQ 2001: 34). Dans ce contexte, l'enseignant socialise les élèves à la culture scolaire en agissant comme «héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture» (*ibid.*: 59). De son côté, l'élève autochtone est souvent confronté à des contextes diglossiques<sup>3</sup> de scolarisation par l'utilisation d'une langue seconde ou étrangère comme langue exclusive ou partielle de l'apprentissage. L'élève doit alors composer avec la double réalité d'une langue et d'une culture première, et d'une langue et d'une culture seconde scolaire. Pour l'élève inuit du Nunavik, cela implique de fonctionner essentiellement dans une culture première orale d'une part, et d'autre part, dans une culture seconde écrite. Toutefois, sa scolarité se fait exclusivement en langue

---

<sup>1</sup> Toutes les traductions de l'anglais sont faites par l'auteure.

<sup>2</sup> La culture première, construite et intériorisée, correspond aux traits caractéristiques du mode de vie de sa communauté, et la culture seconde, à la distance ou au second regard sur le réel, à «l'ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même dans le monde» (Dumont 1968: 48). L'école est un des lieux par excellence de cette distanciation de sa culture première (MÉQ 2001: 34).

<sup>3</sup> Ferguson (1971: 16) définit la diglossie comme étant «une situation linguistique dans laquelle, en plus des principaux dialectes de la langue [...], il existe une variété superposée très divergente, hautement codifiée [...], le véhicule d'un corpus vaste et respecté de littérature écrite, provenant soit d'une période antérieure ou d'une autre communauté linguistique, qui est surtout apprise par le biais de l'éducation formelle et utilisée à l'écrit ou en contexte formel de communication orale et non dans les conversations ordinaires». Le sens de ce concept s'est élargi et désigne également une situation bilingue ou multilingue dans laquelle les langues en contact ont des fonctions et des prestiges différents (Fishman 1967; Gumperz 1971).

maternelle jusqu'en 2<sup>e</sup> année du primaire<sup>4</sup> et ensuite en langue seconde — le français ou l'anglais selon le choix des parents — d'abord introduite en 3<sup>e</sup> année, et ensuite maintenue comme médium d'enseignement pour les matières qui comptent pour l'obtention du diplôme d'études secondaires

Cette situation diglossique et biculturelle est également celle des enseignants inuit qui doivent socialiser leurs élèves à la culture scolaire. Poursuivant une formation avec nous, ils redeviennent des étudiants qui apprennent les compétences professionnelles de l'enseignant. C'est dans ce contexte de formation sous-tendu par une rencontre de deux cultures que nous nous sommes demandé quel rapport l'enseignant inuit entretient avec l'écrit, et plus largement, avec la culture scolaire. Selon Charlot (1997: 91 in MÉQ 2001: 35), la culture est non seulement un objet de connaissance, mais d'abord et avant tout un rapport. De ce fait, «analyser le rapport au savoir, c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres: le rapport au savoir est un rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres» (*ibid.*). Dans cet article, nous présenterons d'abord le contexte linguistique et éducatif du Nunavik puis situerons l'écrit dans la formation des enseignants inuit. Nous y rapporterons des observations faites dans le cadre de deux cours et des questions qu'elles ont soulevées. Enfin, nous tenterons de répondre à ces dernières dans une discussion sur l'oralité et l'écrit chez les Inuit.

### Contexte linguistique et éducatif du Nunavik

L'école est installée depuis les années 1950 (Vick-Wesgate 2002) dans l'Arctique québécois où il existe une situation de diglossie, et de plus en plus de triglossie. En effet, au Nunavik, le partage du territoire linguistique se fait en trois langues: l'inuktitut, l'anglais et le français. L'inuktitut, langue maternelle de la communauté, est généralement parlé à la maison<sup>5</sup> et partout ailleurs dans les activités quotidiennes, voire au travail selon le type d'emploi. L'anglais, pendant longtemps seule langue seconde de la communauté, prédomine dans les lieux de travail où il partage de plus en plus le terrain avec le français, reflétant ainsi l'histoire des contacts des populations inuit avec les Euro-canadiens dans le Grand Nord québécois.

Jusqu'à la récente sédentarisation des populations inuit, la langue et les savoirs traditionnels se transmettaient d'une génération à l'autre en famille élargie. Le modèle d'apprentissage traditionnel des enfants inuit a été résumé de la façon suivante:

L'apprentissage a lieu sans intention consciente d'éveil à ce propos. Les enfants de tous âges sont présents pendant que leur famille mène les tâches de la vie quotidienne et raconte encore et encore des événements du passé. L'apprentissage semble se faire par observation plutôt que par essai et erreur et par la pratique, et les savoir-faire sont acquis dans leur globalité et non par séries d'étapes séquentielles. Le développement de l'apprentissage s'ancre dans le lien étroit avec la parenté et le lien communautaire semble gratifiant en soi,

---

<sup>4</sup> Les élèves inuit y apprennent à écrire l'inuktitut en syllabique et orthographe romaine.

<sup>5</sup> D'après nos observations, l'anglais est utilisé comme langue première dans quelques jeunes familles.

les compliments et récompenses directs attribués pour des accomplissements sont rares. La motivation semble simplement inclure ou renforcer des liens relationnels [...] En fait, les aînés s'attendent à être sollicités pour certains types d'enseignement plutôt qu'à aller vers les jeunes pour les instruire (Stairs 1994: 66-67).

Maheux et al. (2004: 112) présentent deux types de modèles d'apprentissage qui se côtoient et s'entrechoquent depuis l'avènement de l'école au Nunavik, abstraction faite de l'apport des médias et des technologies d'information et de divertissement. D'une part, «le modèle formel de proposition» ou «la prose de style littéraire» (Harris 1990: 103), basé sur la pensée objective, abstraite et logique, relié à la scolarisation et aux sociétés lettrées. D'autre part, le modèle traditionnel narratif basé sur la pensée subjective contextualisée, relié aux sociétés orales (Stairs 1994: 70).

L'école propose le premier modèle et l'élève est censé y apprendre à lire et à écrire tout en développant des aptitudes cognitives. «[Cette] école et la pédagogisation des relations sociales d'apprentissage sont liées à la construction de savoirs scripturaux formalisés, savoirs objectivés, délimités, codifiés concernant aussi bien *ce qui est enseigné que la manière de l'enseigner, les pratiques des élèves autant que les pratiques des maîtres*» (Lahire 2008: 25, italiques dans l'original). La dynamique des relations entre le savoir, l'élève et l'enseignant est nécessaire au développement scolaire. Il s'agit des stratégies d'appropriation du savoir utilisées par l'élève; de l'élaboration des contenus d'enseignement et de la relation entre l'enseignant et l'élève (Thouin 2004).

Le rôle de l'enseignant, à cause de sa mission d'instruction et d'éducation, est celui d'un «passeur culturel» (MÉQ 2001: 38). En milieu inuit, «l'enseignant est tout d'abord un médiateur entre les cultures autochtone et non-autochtone, qui sélectionne et transmet aux élèves sa synthèse personnelle de connaissances, de valeurs et de relations humaines puisées dans les cultures en contact» (Stairs (1995[1991]: 147). Dans le passage culturel qu'il fait effectuer aux élèves se trouvent des éléments de la culture première et de la culture seconde, du savoir «universel» fondé sur l'écrit. Toutefois, les enseignants inuit sont également en contact avec d'autres formes de littératie dans leur communauté. En effet, comme le mentionne Stairs, Shearwood (1987) a identifié plusieurs littératies à Igloolik:

En inuktitut, il y a la littératie interactive de foyer pour la correspondance et les messages, la littératie scolaire en inuktitut modernisant. Il y a un style essayiste de littératie anglaise écrite utilisé par ceux qui ont un plus haut niveau d'éducation formelle, et une littératie anglaise vernaculaire émergente parmi les jeunes. En lien avec ces nouvelles formes de littératie se trouve l'écrit que j'observe chez les enfants inuit de l'école primaire, qui s'apparente au parler quotidien beaucoup plus que celui des compositions des élèves non-autochtones, à un point tel qu'il recrée et reformule des énoncés directement dans le texte [...] (Stairs 1994: 72).

Stairs interprète cette diversité de littératies émergentes comme étant un des aspects les plus culturellement créatifs de l'évolution éducative des communautés autochtones. Cette observation n'empêche pas Hot (2008: 119) de remarquer que:

«Dans le monde circumpolaire, les pratiques écrites sont incluses dans un répertoire communicatif qui privilégie les pratiques orales». Élevé dans l'oralité, l'enseignant inuit doit néanmoins inclure ces diverses littératies dans son rôle de passeur culturel.

## **L'écrit dans la formation des enseignants inuit**

Nous adoptons la définition suivante de l'écrit comme étant:

[...] avec l'oral, l'une des modalités de la communication verbale qui se manifeste par l'utilisation de l'écriture et qui comporte les habiletés de compréhension en lecture et celles de production ou d'expression. [...] production de textes qui met en relation les modalités d'opération des scripteurs avec leurs connaissances du système du langage écrit et les caractéristiques de l'environnement dans lequel la production s'actualise (Legendre 2005: 497).

Le rapport à l'écrit concerne donc les représentations et les pratiques qu'une personne ou un groupe de personnes ont de l'écriture et de la lecture (*ibid.*). L'accent que met cette définition sur la relation entre les éléments de la compétence scripturale et le contexte où elle est produite rappelle la façon dont Hensel (2001) décrit l'identité comme étant une ressource que les gens utilisent dans leurs interactions. Selon lui, l'identité individuelle est généralement affirmée en fonction de la façon dont notre interlocuteur affiche sa propre identité ainsi que son statut. «Les conversations au cours desquelles les gens se remémorent des situations ou des événements permettent de deviner leur vision du monde, leurs jugements et leurs réactions» (*ibid.*: 191). C'est d'ailleurs lors d'interactions pendant nos cours que nous avons observé le rapport à l'écrit des enseignants inuit.

### ***Mode d'intervention pédagogique***

L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) offre dans deux villages du Nunavik des programmes de certificats en éducation au préscolaire et en enseignement primaire en milieu nordique développés, dispensés et évalués en collaboration avec ces communautés depuis 25 ans. La gestion de ces activités se fait dans un partenariat basé sur un dialogue permanent entre cultures et savoirs différents. Dans cette dynamique, l'anglais, langue seconde de la plupart des locuteurs, est principalement utilisée (da Silveira et al. 2002). Les formateurs de langue première française conçoivent et développent les contenus de formation en français pour les communiquer par la suite aux personnes ressources inuit et aux étudiants en anglais. Puis les étudiants s'approprient les contenus de formation en inuktitut. «La démarche continue d'interprétation et de traduction constitue donc une composante de toute activité de formation» (Maheux et al. 2004: 2).

Nos observations ont été faites dans le cadre de deux cours intégrés, un sur l'identité culturelle et l'autre sur la formation en éducation et développement institutionnel. Il s'agissait de cours intensifs (constitués de quatre rencontres) donnés

en coenseignement dans un village du Nunavik par deux professeures; Gisèle Maheux et nous-même. Un groupe de 12 enseignants inuit, provenant de Puvirnituq et Iqviq, le suivirent à l'automne 2007 et à l'hiver 2008. Les objectifs généraux du plan de cours<sup>6</sup> étaient d'amener les étudiants à définir l'identité inuit actuelle et à développer des projets didactiques sur ce thème pour leurs élèves. Quatre objectifs spécifiques précisaient ces objectifs généraux: 1) clarifier le sens des concepts fondamentaux suivants: culture, identité culturelle, socialisation et littérature; 2) s'approprier les connaissances et les pratiques d'enseignement relatives à l'identité culturelle en vue de contribuer à l'orientation et à la mise en œuvre du projet éducatif de l'école; 3) concevoir et co-construire un projet éducatif individuel et collectif en lien avec le développement de l'identité culturelle des élèves; et 4) identifier des aspects d'un tel projet à prendre en charge par la famille en vue de renforcer la collaboration famille-école. De plus, un travail concomitant de consolidation du développement de quatre compétences professionnelles était visé dans les cours: 1) agir en tant qu'héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture; 2) communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit; 3) s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel; 4) agir de façon éthique et responsable (MÉQ 2001).

Tous ces objectifs et notre mode d'intervention pédagogique dialogique (Leclercq 2000; Maheux 2001) reflètent la stratégie de formation suivante: élaborer des savoirs théoriques et pratiques que les étudiants peuvent déjà mettre en application dans leur milieu grâce aux projets qu'ils auront développés. Ainsi, pendant et entre les cours, les étudiants travaillent sur des concepts spécifiques. La première étape de travail est la constitution d'équipes en vue d'un brainstorming. Une fois les équipes constituées, les étudiants désignent un rapporteur (qui prendra des notes) puis commencent leurs discussions. Pour la deuxième étape, les équipes se rassemblent en un grand groupe. Avec l'accompagnement des professeures, ils découvrent les idées des équipes, vérifient la valeur des suggestions, et dégagent un consensus des réponses pertinentes.

### ***Représentation du concept de culture***

La première activité avec les enseignants inuit a été amorcée par la question «Qu'est-ce que la culture selon vous?» Leurs réponses sont présentées dans le Tableau 1. Premier constat: les enseignants ont répondu à la question en donnant des exemples concrets de faits culturels vécus par leurs communautés, non des définitions «classiques», c'est-à-dire couramment énoncées en contexte scolaire. Ils décrivent des exemples, par le biais de phrases courtes (2<sup>e</sup> colonne). De même, les explications apportées (3<sup>e</sup> colonne), suite à la demande des professeures, ajoutent des exemples confirmant ceux initialement présentés.

---

<sup>6</sup> L'anglais et l'inuktitut ont respectivement été utilisés dans nos activités. Nous présentons ici des traductions de l'anglais.

Tableau 1. Réponses des enseignants inuit à la question «Qu'est-ce que la culture selon vous?»

Équipes	Réponses	Explications
1 (3 femmes)	Mélange des langues et des cultures	<p>-Nous avions l'habitude d'utiliser des chiens à traîneau, mais de nos jours ils sont utilisés pour des compétitions de courses.</p> <p>-Besoin d'être employé pour réussir [socialement] afin de se nourrir ou pour l'achat de marchandises.</p> <p>-Les mots associés à l'iglou ne sont plus utilisés puisque nous habitons dans des maisons de nos jours.</p>
2 (3 femmes)	Manque de connaissance de la culture inuit	<p>-Cela affecte le savoir-faire dans la vie conjugale, l'éducation des enfants, les relations familiales, les relations avec la parenté.</p> <p>-La culture inuit est en train d'être progressivement remplacée par celle des <i>Qallunaat</i>.</p> <p>-Même s'ils connaissent les langues, les Inuit laissent les emplois à d'autres [non-Inuit].</p>
	Modes de vie différents	<p>-Certains ne mangent plus de mets traditionnels.</p> <p>-Certains ne mangent plus de viande crue.</p>
3 (2 femmes et 1 homme)	Nous essayons de maintenir notre culture mais elle est progressivement en train d'être remplacée par notre vie moderne	<p>-Par exemple, nous chassons avec des motoneiges et des fusils pour satisfaire nos besoins, mais autrefois, ils avaient l'habitude de chasser avec des chiens à traîneau.</p> <p>-Ils avaient l'habitude de chasser pendant plusieurs jours, même plusieurs semaines, mais de nos jours, c'est une question d'une journée ou de quelques heures seulement.</p> <p>-Certaines choses qu'on utilisait ont disparu, par exemple, jouer avec des os de phoque.</p> <p>-Les choses les plus importantes que nous continuons de garder sont les rassemblements, les fêtes et l'accueil de tous sans distinction.</p>
4 (3 femmes)	Encore de nos jours, les Inuit utilisent leur culture, leur langue, nourriture, ils chassent	



	encore, partagent encore selon leurs us et coutumes. Des hôpitaux, ordinateurs et téléphones sont utilisés maintenant. Il y a des travailleurs sociaux, des écoles, la police, des avions, l'usage de trois langues.	
--	--	--

De prime abord, on pourrait penser que les étudiants n'ont pas compris la question ou qu'ils ne sont pas socialisés au type de réponse attendue (une définition). Tout comme l'avait remarqué Stairs (1994: 72) chez les élèves inuit, les enseignants ont retranscrit leurs énoncés oraux. Bien que leurs discussions aient pu être systématiquement résumées en quelques points par les rapporteurs, les explications et notre connaissance du terrain nous amènent à nous demander si pour les enseignants inuit, écrire signifie transcrire de l'oral. Certains résultats de recherches menées dans d'autres contextes de discontinuités culturelles entre la société et/ou la famille et l'école semblent appuyer notre hypothèse. Ainsi Hot (2008), reprenant les positions de Krupnik (2005), note que: «Dans le monde circumpolaire, les pratiques écrites sont intégrées à un répertoire communicatif qui privilégie les pratiques orales» (*ibid.*: 119), et elle souligne «une vision de l'identité inuit qui est tout à fait rattachée aux activités traditionnelles et à l'oralité de la langue autochtone» (*ibid.*: 129). De plus, dans un contexte complètement différent, lors de recherches menées en France sur les difficultés scolaires de jeunes de milieux éloignés des pratiques scolaires, Lahire (2008) a produit une synthèse dont nous reprenons des éléments ci-dessous.

[...] Ne pas pouvoir expliciter verbalement la signification d'un mot est immédiatement traduit par les enseignants comme «ne pas le connaître», ne pas le «posséder» dans son «bagage de mots». Or, il y a «maîtrise» et «maîtrise». Les élèves n'ont pas systématiquement un «manque de vocabulaire «en soi», c'est-à-dire un «bagage de mots», comme disent les enseignants, plus léger que celui d'autres élèves, mais ils éprouvent des difficultés à expliciter verbalement des mots qu'ils peuvent tout à fait bien «maîtriser» pratiquement par ailleurs, c'est-à-dire dans des contextes déterminés (Lahire 2008: 96).

En réponse à la question que nous leur avons posée, les enseignants inuit ont donné des exemples, c'est-à-dire «en mettant en œuvre une appropriation pragmatique du langage» (*ibid.*). Lahire soutient aussi que:

Les élèves qui écrivent des textes scolairement convenables et ceux qui, malgré de multiples incitations scolaires, n'y parviennent pas n'entretiennent pas le même rapport au langage. Les uns sont socialisés dans des formes de vie sociale qui privilégient l'explicitation verbale des énoncés et la prise de conscience du langage en tant que tel (l'objectivation des schèmes culturels). Les autres sont socialisés dans des formes de vie sociale où les schèmes culturels sont immanents à la pratique, où le langage est étroitement lié aux actions, situations et a plus rarement d'occasion de faire l'objet de retours réflexifs (Lahire 2008: 123-124).

Même s'il n'y a pas eu définition de culture, les enseignants ont montré qu'ils savent ce qu'est la culture de façon pragmatique. Leur rapport à l'écrit serait lié à l'oralité malgré une certaine acculturation en raison de l'éducation scolaire et de la présence d'autres formes de littératies dans leur environnement.

### *Prise de conscience des caractéristiques de la culture*

Les réponses du Tableau 1 représentaient la culture inuit essentiellement sous l'angle des changements et particulièrement des pertes. Les professeures ont donc demandé aux enseignants de comparer la culture inuit du passé avec celle d'aujourd'hui en classant leurs réponses selon trois catégories: «Valeurs de base», «Qu'est-ce qui change?» et «Qu'est-ce qui continuera de changer?» Leur intention était de faire prendre conscience aux étudiants d'une caractéristique de toutes les cultures: leur transformation dans le temps.

Tableau 2. Réponses des enseignants inuit pour caractériser la culture inuit.

Valeurs de base	Qu'est-ce qui change?	Qu'est-ce qui continuera de changer?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Langue orale, l'inuktitut</li> <li>• L'apprentissage par observation</li> <li>• Les chiens à traîneau</li> <li>• L'usage par les femmes de leurs mains pour mesurer des patrons et coudre des habits pour la famille entière</li> <li>• La culture de la couture</li> <li>• Les jeux et les chansons</li> <li>• La chasse</li> <li>• Le partage de la nourriture</li> <li>• Les relations familiales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'habitation</li> <li>• L'organisation</li> <li>• L'hôpital</li> <li>• L'éducation</li> <li>• Les technologies et le téléphone</li> <li>• L'abréviation de mots (non inclus dans des phrases, même s'ils sont compréhensibles) et leur mélange avec l'anglais</li> <li>• La prononciation</li> <li>• La course de chiens à traîneau</li> <li>• Les moyens de transport</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'habillement</li> <li>• Courses de chiens à traîneau pour gagner, uniquement dans un but lucratif</li> <li>• Ce qui a déjà changé continuera de changer, nous devons être en mesure de conserver et de préserver nos valeurs culturelles</li> <li>• Les responsabilités parentales</li> <li>• L'apprentissage d'une langue seconde</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il s'agit de notre culture même si nous ne l'acceptons pas, nous ne conservons pas l'héritage ancestral que nous désirons.</li> </ul>	

Parmi les réponses reproduites au Tableau 2, on note que la langue fait partie des trois catégories prédéfinies. Lorsqu'il est question de l'inuktitut, cette langue est associée uniquement à l'expression orale. Elle fait autant partie des valeurs de base que les activités traditionnelles. De plus, le mélange des langues, le raccourcissement d'expressions inuit et la prononciation inadéquate mentionnés ont rapport à l'oral.

L'écrit n'est pas mentionné comme tel en lien avec l'inuktitut, ni avec la langue seconde. Cependant, les technologies, l'apprentissage de la langue seconde et surtout l'éducation sont des aspects reliés à la langue écrite.

D'après leurs réponses, on peut se demander si les enseignants inuit conçoivent l'inuktitut comme une langue exclusivement orale (valeurs culturelles de base), et l'écrit, comme étant davantage associé à la langue et culture seconde (changements culturels actuels et futurs). Ceci nous amène à nous questionner sur la manière dont les enseignants intègrent les langues et les cultures en contact à leur enseignement et lors de leur propre formation des maîtres.

## **Discussion**

Suite aux réponses de la première activité, «Qu'est-ce que la culture selon vous?», nous nous sommes demandé, premièrement si, pour les enseignants inuit, écrire signifie transcrire de l'oral et, deuxièmement, si leur rapport à l'écrit est du même ordre que celui qu'ils entretiennent avec l'oral. Sans pouvoir trancher de façon absolue, nous répondons affirmativement aux deux questions. Les exemples présentés par les enseignants inuit reflèteraient leur rapport à une première culture ancrée dans le concret et la contextualisation. Leurs pratiques écrites sont incluses dans un répertoire communicatif privilégiant l'oralité (Hot 2008) où le langage est lié à l'expérience (Lahire 2008: 124; Stairs 1995[1991]: 141).

D'après leurs réponses à la deuxième activité servant à définir la culture selon les critères «Valeurs de base / Qu'est-ce qui change? / Qu'est-ce qui continuera de changer?», nous nous sommes posé deux questions. D'abord, est-ce que les enseignants inuit conçoivent l'inuktitut comme une langue exclusivement orale? Ensuite, comment intègrent-ils les langues et cultures en contact à leur travail à l'école et leur formation des maîtres? Notre réponse à la première question est positive et rejoint les propos de Hot (2008: 129) suite à sa recherche à Iqaluit (Nunavut): «L'écriture en soi ne fait pas vraiment partie du cœur de l'identité inuit comme par exemple la chasse ou la couture». On serait donc en présence d'une dichotomie associant l'inuktitut aux activités traditionnelles, et les langues secondes aux activités rémunérées, déjà relevée par Dorais (1997) à Quaqtaq (Nunavik). Notons à ce propos que notre recherche sur le développement bilingue d'élèves du cours primaire au Bénin a conclu que la réussite scolaire relève de l'aptitude de l'élève à utiliser les deux langues concernées dans les fonctions respectives que leur attribue la société, l'une pour la communication orale de la vie quotidienne non académique, et l'autre, pour les activités scolaires (da Silveira 1988). Les différences entre les contextes du Nunavik et du Bénin sont marquantes et nous limitent dans les comparaisons possibles des langues en contact. En effet, toute langue africaine est exclue de la scolarisation au profit du français, langue exogène au Bénin, alors qu'au Nunavik, l'inuktitut est la langue de scolarisation partielle. De plus, les enseignants concernés dans cet article gagnent leur vie grâce à leur langue première. Selon le modèle dichotomique, pour nos étudiants inuit, l'inuktitut serait avant tout une langue de communication orale et d'activités

traditionnelles — même dans le contexte scolaire où ils travaillent —, et la langue seconde, écrite, celle de l'éducation, des emplois, d'ouverture à l'autre.

Quant à la deuxième question, nous pensons qu'il y a un hiatus entre la conception de l'écrit par les enseignants inuit et celle attendue habituellement en contexte scolaire. Nous ne pouvons développer davantage car nos observations sont basées sur des réponses écrites et non sur les processus de leur élaboration. Rappelons toutefois que la situation des Inuit se retrouve dans d'autres contextes autochtones canadiens dans lesquels l'écrit ne joue pas un rôle aussi crucial en langue première que dans les deux autres langues principales de scolarisation (Burnaby 1984), malgré la présence d'autres formes de littératie (Stairs 1994). Il n'existe pas non plus de culture scolaire ancienne se transmettant à la maison d'une génération à l'autre, mais bien une culture autre, de l'oralité. Afin de mieux intégrer la culture inuit à la culture scolaire, il serait utile de savoir si certains modes de socialisation provenant de l'oralité pourraient aider les élèves inuit, tout comme les étudiants en formation des maîtres. Certaines pistes ont déjà été identifiées par Stairs (1995[1991]). Enfin, de notre point de vue de professeure, il serait essentiel de comprendre le rôle que joue l'inuktitut dans l'apprentissage des enseignants inuit afin d'en tenir compte dans nos cours et de faciliter leur formation. Nous rejoignons ici les propos de Stairs (1995[1991]: 147) selon lesquels «l'enseignant est tout d'abord un médiateur entre les cultures autochtone et non-autochtone, qui sélectionne et transmet aux élèves sa synthèse personnelle de connaissances, de valeurs et de relations humaines puisées dans les cultures en contact».

## **Conclusion**

Étant donné la place primordiale de la littératie dans la scolarisation et le rôle de l'enseignant qui socialise ses élèves à la culture écrite, nous nous sommes demandé quel est le rapport à l'écrit des enseignants inuit en formation des maîtres avec nous. À la différence du profil d'étudiants «classiques», ces enseignants font face à des discontinuités culturelles entre leur culture première — orale — et leur culture seconde — écrite. Leurs réponses écrites lors de nos cours nous ont amené à soulever des questions concernant leur rapport à l'écrit. Il ressort de notre réflexion que les enseignants inuit considèrent l'inuktitut comme une langue essentiellement orale utilisée surtout pour des activités traditionnelles et qu'ils conservent ce mode d'expression oral dans l'écrit. La langue seconde, écrite, est celle de la scolarisation et des emplois. Nous avons aussi proposé des pistes de recherche sur les processus d'apprentissage traditionnels qui pourraient faciliter l'intégration des cultures en contact par les enseignants inuit et leurs élèves. En effet, nous pensons comme Stairs (1995[1991]: 147) que l'enseignant doit aider à apprendre dans le système éducatif formel tout en le modifiant pour les besoins des élèves autochtones.

## Remerciements

Nous tenons à remercier les collègues Murielle Nagy et Gisèle Maheux ainsi que les deux évaluateurs anonymes pour leurs commentaires constructifs sur une version précédente de cet article.

## Références

BERNSTEIN, Basil

1971 *Class, Codes and Control. Vol. 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, London, Routledge and Kegan Paul.

1972 *Class, Codes and Control. Vol. 2: Applied Studies Towards a Sociology of Language*, London, Routledge and Kegan Paul.

BURNABY, Barbara

1984 Réflexions en marge du développement de l'écrit en langue autochtone, *Recherches amérindiennes au Québec*, 14(4): 62-65.

CALVET, Louis-Jean

1971 *Linguistique et Colonialisme: Petit Traité de Glottophagie*, Paris, Payot.

CHARLOT, Bernard

1997 *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

CICOUREL, Aaron V. and Hugh Mehan

1985 Universal development, stratifying practices and status attainment, in Robert V. Robinson (dir.), *Research stratification and mobility, volume 4*, Greenwich, JAI Press: 3-27.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA SITUATION ET L'AVENIR DE LA LANGUE FRANÇAISE AU QUÉBEC

2001 *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*, rapport de la Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, Québec, Gouvernement du Québec, Éditeur officiel.

COOK-GUMPERZ, Jenny

2006 *The Social Construction of Literacy*, second edition, Cambridge, Cambridge University Press, Studies in Interactional Sociolinguistics, 25.

CUMMINS, Jim

*The role of primary language development in promoting educational success for language minority students: A theoretical framework*, Los Angeles, California State Department of Education, Evaluation, Assessment and Dissemination Center.

DA SILVEIRA, Yvonne Irma

1988 *Développement de la bilinguïté chez l'élève fon de Cotonou*, thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

DA SILVEIRA Yvonne, Gisèle MAHEUX, Diane SIMARD et Daniel QUILAQUEO

2002 Construction des savoirs professionnels et échanges interculturels en contexte de formation des enseignants inuit et mapunche, *Collectif interculturel*, 5(2): 167-185.

DORAIS, Louis-Jacques

1997 *Quaqtaq: Modernity and identity in an Inuit community*, Toronto, University of Toronto Press.

DUMONT, Fernand

1968 *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*, Montréal, HMH.

1971 Le rôle du maître: aujourd'hui et demain, *Action pédagogique*, 17, avril.

FERGUSON, Charles A.

1971 *Language Structure and Language Use*, Stanford, Stanford University Press.

FISHMAN, Joshua A.

1967 Bilingualism with and without diglossia. Diglossia with and without Bilingualism, *Journal of Social Issues*, 23: 29-38.

GUMPERZ, John J.

1971 *Language in social group*. Stanford, Stanford University Press.

HENSEL, Chase

2001 Parler de leur manière d'être esquimau: l'identité en tant que ressource sociale en interaction, in Louis-Jacques Dorais et Robert Watt (dir.), *Identité Inuit au troisième millénaire*, Québec, Association Inuksiutiit Katimajit: 185-205.

HOT, Aurélie

2008 *Un bilinguisme stable est-il possible à Iqaluit?*, Études/Inuit/Studies, 32(1): 117-136.

KATZ, Michael B.

1971 *Class, bureaucracy and schools*, New York, Praeger Books.

KRUPNIK, Igor

2005 "When our words are put to paper." Heritage documentation and reversing knowledge shift in the Bering Strait region, *Études/Inuit/Studies*, 29(1-2): 67-90.

LABOV, William

1976 *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit (traduction française de *Sociolinguistic Patterns*, Oxford, Blackwell, 1972).

1978 *Le Parler Ordinaire*, 2 volumes, Paris, Éditions de Minuit (traduction française de *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, Oxford, Blackwell, 1972).

LAHIRE, Bernard

2008 *La raison scolaire. École et pratique d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses de l'Université de Rennes.

LECLERCQ, Gilles

2000 *Lire l'agir pédagogique : une lecture épistémologique*, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2): 243-262.

LECLERCQ, Véronique

1999 *Face à l'illettrisme. Enseigner à des adultes*, Paris, ESF Éditeur, Collection Didactique du Français.

LEGENDRE, Renald

2005 *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> édition, Montréal, Guérin éditeur.

MAHEUX, Gisèle

2004 Le développement professionnel et institutionnel de l'éducation en milieu inuit; analyse d'une pratique de construction des savoirs en contexte biculturel, in André Beauchesne, Stéphane Martineau et Marc Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, Sherbrooke, éditions du CRP: 187-202.

MAHEUX Gisèle, Yvonne DA SILVEIRA et Diane SIMARD

2004 La situation de l'institut en formation des enseignants inuit: analyse d'une expérience de travail depuis 1984, *Cahiers d'Histoire*, 24(1): 107-129.

MÉQ (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC)

- 2001 *La formation à l'enseignement: les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, Éditeur officiel.
- ROCHER, Guy  
1969 *Introduction à la sociologie générale. «Tome 1: l'action sociale»*, Paris, Seuil.
- 1992 *Introduction à la sociologie générale: regard sur la réalité sociale*, Montréal, Hurtubise.
- SAUSSEZ, Frédéric et Francisco A. LOIOLA  
2008 Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement, sous la lunette de la psychologie culturelle. D'une analyse critique des écrits à des perspectives pour la recherche, *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3): 569-599.
- SHEARWOOD, Perry  
1987 Literacy among Aboriginal Peoples in the Northwest Territories, *The Canadian Modern Language Review*, 43(4): 630-642.
- STAIRS, Arlene  
1994 Indigenous Way to Go to School: Exploratory Many Visions, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 15(1): 63-76.
- 1995[1991] Learning processes and teaching roles in Native education: Cultural base and cultural brokerage, in Marie Battiste and Jean Barman (dir.), *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*, Vancouver, UBC Press: 139-156.
- THOUIN, Marcel  
2004 *Enseigner les sciences et la technologie au préscolaire et au primaire*, Québec, Éditions Multimondes.
- VICK-WESTGATE, Ann  
2002 *Nunavik Inuit-Controlled Education in Arctic Quebec*, Calgary, University of Calgary press.